



# Los saberes oficiales en torno a la violencia política 1955-1976: la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar

The Official Knowledge about the Political Violence 1955-1976: The Educational Regulations and the Didactic Sequences of the Portal Educ.ar

Os saberes oficiais sobre a violência política 1955-1976: normativas educacionais e novas sequências didáticas do portal Educ.ar

Yésica Alejandra Billán\*

---

## Para citar este artículo

Billán, Y. (2021). Los saberes oficiales en torno a la violencia política 1955-1976: la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-18.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num83-8247>

Fecha de recepción: 27/07/2018

Fecha de evaluación: 16/04/2021



\* Investigadora y docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Correo: yesicabillan@gmail.com.

## Resumen

**Palabras clave:** historia;  
poder político; escuelas

Este artículo de investigación se ocupa del tratamiento que la violencia política de la historia reciente argentina adquirió en los saberes escolares orientados a la educación secundaria en Argentina desde la reforma educativa del año 1993 hasta el año 2015. Retomando los aportes de los estudios de la violencia política, en este artículo planteamos un análisis de la normativa educativa y las secuencias didácticas del portal Educ.ar a partir de considerar las denominaciones que están presente en estos saberes, pero también los “vacíos” conceptuales que podemos advertir. Dicho análisis permite reconocer la relevancia que cobra el periodo 1955-1976 de la historia argentina en los saberes escolares e identificar los cruces con la memoria social y la carga moral que atraviesa a estos saberes referidos a años controversiales para la historia argentina.

## Abstract

**Keywords:** history; political  
power; Schools

This research paper deals with the treatment of the political violence of recent Argentine history acquired in the school knowledge oriented to secondary education in Argentina since the educational reform of 1993 until 2015. Returning to the contributions of studies of political violence, in this article we propose an analysis of the educational regulations and didactic sequences of the Educ.ar portal from considering the denominations that are present in this knowledge, but also the conceptual “gaps” that we can notice. This analysis allows us to recognize the relevance of the 1955-1976 period of Argentine history in school knowledge. At the same time, it allows us to identify the crossovers with social memory and the moral burden that crosses this knowledge referring to controversial years in Argentine history.

## Resumo

**Palavras-chave:** história;  
poder político; escolas

Este artigo de pesquisa, ocupa-se do tratamento que a violência política da história recente argentina, adquiriu nos saberes escolares voltados para o ensino médio a partir da reforma educacional de 1993 até 2015. Retomando as contribuições dos estudos da violência política, neste texto propomos uma análise das normativas educacionais e as sequências didáticas do portal Educ.ar a partir da consideração das denominações que estão presentes nestes saberes, mas também das “lacunas” conceituais que podemos avisar. Esta análise permite reconhecer, a relevância que tem o período de 1955-1976 na história argentina, nos saberes escolares e assim identificar os cruzamentos com a memória social e a carga moral que esses saberes atravessam, referindo-se a anos polêmicos para a história argentina.

## Introducción

Desde inicios del siglo XXI, los debates y reflexiones en torno al pasado reciente argentino ganaron terreno en la agenda pública. Impulsadas por las intervenciones de los organismos de Derechos Humanos y las políticas de Estado, la memoria y la historia reciente cobraron notoriedad y visibilidad en diferentes ámbitos y escalas del conjunto de la sociedad argentina (Lvovich y Bisquert, 2008). Lo propio ocurrió en el ámbito académico, donde emergieron investigaciones, cátedras en carreras de grado, cursos de especialización, así como posgrados vinculados al estudio de la historia reciente y la memoria.

En principio, la mayor parte de las investigaciones académicas contemplaban fundamentalmente los procesos acontecidos entre 1976 y 1983. Es decir, focalizaban su interés en el periodo de la última dictadura militar y la reapertura democrática. Actualmente, estas fronteras son más flexibles y porosas, al tiempo que se vuelve la atención sobre los años previos (principalmente desde el golpe de Estado de 1955), también se contemplan diferentes escalas y actores sociales implicados.

En el ámbito escolar, estos temas atravesaron diferentes caminos antes de consolidarse como contenidos oficialmente reconocidos desde el Estado. Así, diferentes investigaciones señalan que, en muchos casos, fueron los propios docentes los que, a través de diferentes iniciativas, incluyeron la historia reciente argentina en sus aulas, incluso antes de ser oficialmente reconocidos por la normativa educativa (Finocchio, 2009). Con el paso de los años, la transmisión del pasado cercano, la construcción de la memoria colectiva y defensa de la democracia, así como la condena moral de la última dictadura militar, se consolidaron oficialmente en el ámbito educativo durante las últimas décadas a partir de su incorporación como contenido y, principalmente, luego de su inclusión entre los objetivos de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. Dicha ley incluye el tratamiento del terrorismo de Estado y la conformación de una memoria colectiva para todos los niveles del sistema educativo argentino.

En el presente artículo nos interesa focalizar el análisis en la propuesta oficial elaborada para el abordaje de los contenidos referidos a los años comprendidos entre 1955-1976. Este compendio de años se encuentra aún en proceso de elaboración social y un tema crucial como la violencia política de aquel momento choca actualmente con representaciones heterogéneas que circulan en el espacio público.

Al relevar las indagaciones en torno a la transmisión de la historia argentina reciente, hallamos que, en su mayoría, se centran en el abordaje y transmisión de la última dictadura militar. Así, encontramos reflexiones generales en torno a la historia reciente, la escuela y la memoria; la transmisión del pasado reciente y las nuevas efemérides; los jóvenes y sus representaciones del pasado; los profesores y sus saberes y prácticas (De Amézola, 1999; Jelin y Lorenz, 2004; Levín, 2007; Higuera, 2010; González, 2014; entre otros). En estos trabajos aparecen menciones al periodo 1955-1976, pero en ninguno de ellos el foco de

análisis e indagación está en el modo en que se construyen los saberes en torno a la violencia de la época.

## Metodología

Analizaremos los saberes presentes en propuestas oficiales (tanto en la normativa educativa de alcance nacional y del caso particular de la provincia de Buenos Aires, dado que las provincias elaboran sus propios diseños curriculares) y en las propuestas de las secuencias didácticas del portal *Educ.ar* (dependiente del ministerio de Educación Nacional) para la disciplina historia. Fundamentalmente, centramos el análisis en aquellas secuencias orientadas al abordaje de las diferentes temáticas o los actores que atravesaron el periodo 1955-1976. Para ello desglosamos las secuencias analizando en principio sus introducciones y presentaciones para luego analizar las consignas que presentan y las fuentes a las que apelan para dar cuerpo a la secuencia.

En primer lugar, presentamos los aportes teóricos retomados para abordar el periodo y su transmisión. Consideramos algunos aportes historiográficos en torno al abordaje de la violencia política, estudios sobre la memoria y transmisión, así como también reflexiones en torno a la cultura escolar.

En segundo lugar, analizamos la normativa educativa nacional y bonaerense que refiere a los contenidos vinculados a la historia reciente. Aquí fundamentalmente remitimos a la Ley Federal de Educación de 1993, la Ley de Educación Nacional de 2006, los núcleos de aprendizajes prioritarios y los actuales diseños curriculares para historia de 5.º y 6.º año de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

En tercer lugar, presentamos un análisis de las secuencias didácticas 1 a 1 del portal *Educ.ar*, destinadas al periodo 1955-1976. Dichas secuencias alcanzaron mayor difusión y producción a partir de la implementación del programa nacional Conectar Igualdad, el cual repartió computadoras portátiles entre los estudiantes y docentes de escuelas secundarias de gestión estatal. En función de este análisis intentamos rastrear las representaciones de la violencia política que presentan a partir de considerar las temáticas que abordan, sus objetivos y actividades.

Por último, esbozamos algunas reflexiones en torno al posicionamiento político presente en las propuestas oficiales para el abordaje del periodo 1955-1976 en las escuelas secundarias argentinas.

## Violencia política y cultura escolar

En este trabajo retomamos aportes del campo historiográfico y los recientes avances que ahondan en la importancia de correr el eje del periodo 1976-1983, con el objetivo de lograr nuevas aristas de análisis que permitan su comprensión (Pittaluga, 2010). Así, la historiografía argentina ha avanzado en el análisis de la violencia política, su naturalización, el consenso en torno a dicho accionar y las actitudes sociales durante el periodo previo y posterior a la instalación de las Fuerzas Armadas en el poder en 1976 (por ejemplo, Vezzetti, 2002; 2009; Lvovich, 2009; Cosse, 2014; Crenzel, 2008; Calveiro, 2013). En el plano regional, puede mencionarse el trabajo que compilan Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2014), en el que abordan la cuestión de la violencia política entre 1954 y 1989 en diferentes experiencias

latinoamericanas para mostrar cómo la violencia fue utilizada en situaciones de dictaduras, pero también en momentos en que el régimen democrático se mantuvo estable a lo largo del siglo xx. Asimismo, en este trabajo consideramos el concepto de *estado de excepción* y cómo estas medidas fueron naturalizadas en la sociedad argentina en el contexto del periodo 1955-1976 (Franco e Iglesias, 2011; 2015; Franco, 2009; 2012a; 2012b).

De este conjunto de trabajos destacamos las investigaciones de Marina Franco (2012a y 2012b), ya que aquí ella propone pensar la escalada de violencia estatal como parte de un avance represivo que se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales. Al mismo tiempo, señala que dicha utilización de la violencia fue legitimada desde diferentes sectores del arco político y contribuyó a la espiral de violencia autoritaria que se exacerba a partir de 1976. Esta autora también reflexiona sobre la centralidad de considerar el modo en que los actores de la época se refirieron a la violencia política y utilizaron este término como parte del proceso político.

En relación con el campo escolar, en la actualidad aún persisten voces que sostienen que los saberes para transmitir en la escuela son producto de la "transposición didáctica" (Chevallard, 1997). Según los adherentes a este concepto, los saberes transmitidos dentro del sistema educativo son considerados objetos de enseñanza que se derivan necesariamente de los aportes de sus disciplinas de referencia. Otro conjunto de autores sostiene que la escuela y la cultura escolar refieren a un conjunto de normas, saberes por inculcar, así como también una serie de prácticas que permiten la incorporación de saberes (Julia, 2001).

Entre estos autores, Antonio Viñao prefiere utilizar el concepto de *culturas escolares* en plural, las cuales constituyen un producto histórico, combinación de tradición y cambio. En este sentido, sostiene que

puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (Viñao, 2002, p. 64)

Sin embargo, también agrega que dichas culturas actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura (Viñao, 2002).

En consonancia con estos autores, identificamos que el currículo es producto de la intervención de agentes tanto externos como internos a las instituciones educativas (Goodson, 1991). En efecto, por un lado, opera la prescripción a partir de la intervención de eruditos, pedagogos, politólogos, administradores y, por otro lado, las posibilidades de transformación en contextos instituciones específicos y selecciones realizadas por los propios docentes (Goodson, 1997). Dicho en otras palabras, la escuela no es solo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella. Por el contrario, a través de productos sociohistóricos como son las disciplinas escolares genera un conocimiento escolar original con objetivos propios que no son reductibles al saber sabio de referencia (Goodson, 1991; Chervel, 1991).

Identificar los debates actuales en el campo historiográfico, considerar que las memorias sociales son producto de sistema de valores cambiantes que se construyen con otros y se transmiten generacionalmente, así como reconocer la historicidad de los saberes escolares, nos permite sostener la relevancia de indagar el modo en que la escuela aborda el pasado reciente. En efecto, se ve interpelada ante la demanda social de abordar contenidos que refieren a un pasado abierto, actualmente en debate en el campo académico y en proceso de elaboración por el conjunto de la sociedad. Ante este panorama cabe preguntarse: ¿cuál es la

propuesta oficial? ¿Qué se prescribe a los docentes como contenidos socialmente relevantes para ser transmitidos a las nuevas generaciones? ¿Qué orientaciones oficiales, tanto pedagógicas como disciplinares, se colocan a disposición de profesores y alumnos?

## Resultados

### La propuesta oficial en la normativa educativa

En Argentina, en consonancia con los cambios culturales, la centralidad de la memoria y el desarrollo de un campo académico específico, la enseñanza de la historia contemporánea se transformó sustancialmente desde fines del siglo xx. Uno de los motivos que orientó dicha transformación fue la certeza de que existía una distancia abismal entre aquello que la escuela enseñaba y el grado de avance de las distintas disciplinas de referencia (De Amézola, 2008; 2011). En efecto, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, se reformaron los contenidos para enseñar en la escuela secundaria, se buscó acercar la investigación académica y la historia escolar, y se dio paso a la ponderación del pasado reciente en detrimento de la historia patriótica centrada en la figura de los grandes héroes (De Amézola, 2008; 2011; Finocchio, 2009).

En este contexto, las propuestas curriculares nacionales para el tercer ciclo de la EGB y el nivel polimodal —estipuladas por la Ley Federal de Educación de 1993— fueron rediseñadas y concretadas en las diversas jurisdicciones que aplicaron esa legislación. Entre ellas encontramos el caso de la provincia de Buenos Aires, que realizó su propio diseño para ambos niveles educativos. Así, en 1999, el diseño bonaerense para el nivel polimodal presentaba una “Historia mundial contemporánea” para primer año y una “Historia argentina contemporánea” para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad.

En el 2004, a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal de Educación y con el objetivo de homogeneizar los contenidos de las diversas jurisdicciones, el Ministerio de Educación Nacional inició un nuevo proceso de definición curricular identificando núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). A partir de estos, nuevamente se reformularon los diseños provinciales y durante el siguiente año se reorganizaron los contenidos del diseño de provincia de Buenos Aires. Así, en el nivel Polimodal se dotó de mayor centralidad a la historia argentina y latinoamericana, y los contenidos vinculados a la historia reciente.

Al poco tiempo, ante las extendidas críticas al sistema educativo, se llevó a cabo una nueva reforma. Allí, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, cobraron aún mayor relevancia y notoriedad los tiempos contemporáneos, al incluirlos entre los objetivos del cuerpo de la Ley<sup>1</sup>. En función de dicha normativa, se terminó de implementar la reformulación de los contenidos estipulados para la enseñanza de la historia en el nivel secundario. A partir de los NAP del año 2012, se proponen contenidos específicos para el abordaje de la historia reciente en los últimos años de la escuela secundaria.

---

<sup>1</sup> Así, en el artículo 92, inciso C se menciona que:  
formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. (LEN, 26206, art. 92, inciso c. ME)

A fin a la política educativa impartida desde el Estado nacional, la provincia de Buenos Aires reformuló los contenidos a ser abordados en la escuela secundaria luego de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires número 13688 en el año 2007. Allí se menciona que la provincia regula el ejercicio de enseñar y aprender conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional y dicta su política educativa en concordancia con la política nacional. Sin embargo, a diferencia de la Ley de Educación Nacional, aquí no hay alusión específica a temáticas vinculadas a la transmisión del pasado reciente y la memoria colectiva.

En concordancia con dicha ley, los diseños curriculares fueron reformulados y reorientados con las disposiciones de la normativa nacional y los NAP. Así, el abordaje de temas vinculados a la historia reciente argentina quedó plasmado en el diseño curricular de quinto año (para todas las orientaciones de la escuela secundaria) y en sexto año (para la orientación en Ciencias Sociales y la orientación en Arte). Por un lado, los contenidos de historia, establecidos en el año 2011 en el diseño curricular de quinto año, son presentados desde su vínculo con la historia latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Por otro lado, en el diseño curricular de sexto año del 2012, se propone abocarse completamente al abordaje de la historia nacional de los últimos 40 años.

En relación con los contenidos vinculados a la historia reciente y la última dictadura militar, María Paula González (2012) señala que ganaron en densidad, matices y precisiones en cada modificación curricular. Teniendo en cuenta sus dichos y al observar en perspectiva y comparar los actuales diseños y los diferentes planes implementados a partir de 1993, encontramos que el periodo 1955-1976 cobró también mayor relevancia y espacio en los planes a lo largo de los años. La cuestión de la violencia fue cambiando en sus modos de enunciarse, así como también los sectores implicados. Así, mientras que en 1999 se mencionaba "golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo", en 2011 se señala "el derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización". Sin mayor referencia, este cambio en la enunciación deja entrever que en el golpe de Estado de 1955 no solo actuaron miembros de las Fuerzas Armadas, sino que contaron con apoyos civiles. Al mismo tiempo, la cuestión de la violencia pasó de no mencionarse en el plan de 1999 a enunciarse como "Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia", en 2005; "auge de las tendencias radicalizadas de la política", en 2011, y "la espiral de la violencia", en 2012.

Estos cambios en los modos de enunciar pueden vincularse con los debates en torno al periodo y las reflexiones y abordajes teóricos que se generaron en los últimos 15 años. Sin embargo, al focalizar la mirada en los contenidos propuestos en los últimos diseños implementados en Buenos Aires (2011 y 2012), a primera vista advertimos que la violencia política desatada entre el periodo de la "semidemocracia" (Cavarozzi, 2009) y el Estado burocrático autoritario (O'Donnell, 1982) no emerge como contenido transversal al periodo y que genera las condiciones de posibilidad para la instalación del terrorismo de Estado. Si bien la violencia política aparece esbozada como "tendencias radicalizadas de la política", "radicalización", "la espiral de la violencia", no se definen claros actores, motivaciones o procesos, lo cual dota de poca densidad y profundidad conceptual a la violencia de la época. En este sentido, nos encontramos con referencias a violencias sin remitir al contexto político y social de la época ni características propias de los diferentes tipos de violencia que atravesaron el periodo. En otras palabras, si bien los planes de estudio vigentes reconocen la violencia política de los años 1955-1976, no dejan claro los parámetros desde los cuales se propone pensar dicha violencia (González y Billán, 2018).

Tampoco hacen referencia a las medidas excepcionales (Franco, 2012a; 2015) que diferentes Gobiernos implementaron durante aquellos años con el fin de dar respuesta a la crisis social generalizada, así como tampoco se hace alusión a los consensos sociales en torno a la utilización de la violencia como medio para alcanzar e implementar determinados cambios sociales (Calveiro, 2013).

Estas ausencias no implican que se invalide su abordaje en el aula, pero sí podemos suponer que la normativa educativa refleja una falta de definiciones conceptuales y vacíos que pueden responder a las representaciones sociales diversas ante la violencia política del periodo 1955-1976 (a diferencia del fuerte ímpetu que se le otorga al terrorismo de Estado durante la última dictadura militar). Ante esto cabe preguntarse qué elementos aporta la propuesta oficial para contribuir con los profesores en el tratamiento de este periodo y cómo, desde las propuestas pedagógicas, brinda herramientas para dicho tratamiento.

## La propuesta oficial en el portal Educ.ar

Así como la cultura normativa forma parte de la cultura escolar y su vínculo con la transmisión de la historia reciente, también se debe contemplar la importancia de la propuesta pedagógica oficial, la cual brinda un abanico de recursos y materiales que, en muchos casos, orientan y estructuran las propuestas docentes. De igual manera, consideramos que retomar la propuesta estatal permite indagar el modo en que la violencia del periodo 1955-1976 es presentada desde propuestas didácticas elaboradas por equipos de expertos que contaron con el aval y respaldo del propio ministerio de Educación<sup>2</sup>.

En la cultura pedagógica<sup>3</sup> podemos contemplar, por un lado las propuestas presentes en los textos escolares y las propuestas editoriales, y, por otro lado, las propuestas oficiales elaboradas por equipos de expertos y académicos. En este caso en particular, contemplamos la cultura pedagógica desde la propuesta oficial elaborada por el Ministerio de Educación Nacional desde inicios de esta década. Fundamentalmente, los materiales didácticos elaborados dentro del modelo 1 a 1 (un dispositivo digital, un alumno).

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas argentinas atravesó diferentes etapas y estrategias. Desde las incipientes incorporaciones de materias referidas a la informática o "computación" hasta las campañas actuales de entrega de computadoras en escuelas medias, pueden identificarse diferentes políticas de equipamiento, capacitación e introducción de estas temáticas en la institución escolar.

En el año 2000, por decreto del Poder Ejecutivo fue creado el portal Educ.ar, luego de una importante donación de Martín Varsavsky. Dicho portal es un sitio con contenidos, plataforma

---

<sup>2</sup> La última década implicó un cambio radical en cuanto a la introducción de tecnologías en el ámbito escolar. Al respecto, Inés Dussel y Luis Quevedo (2010) señalan que puede observarse una recuperación de la iniciativa por parte de los Estados en el campo educativo. Así, reconocen que han desarrollado diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. A pesar de ser experiencias son muy diversas, como también lo han sido sus objetivos y grados de desarrollo, estos autores consideran que existe una serie de iniciativas muy valorables para América Latina, como el Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huascarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro en Guatemala o el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar Igualdad en la Argentina, entre otros. Estos programas dan muestras de la existencia de políticas públicas que buscan acompañar las transformaciones tecnológicas y sumarlas al mundo de la escuela (Dussel y Quevedo, 2010).

<sup>3</sup> Escolano (1999) advierte la coexistencia de tres culturas en la cultura escolar: la cultura "pedagógica", generada por "expertos" en el mundo académico; la cultura "político-normativa", asociada al discurso o lenguaje normativo, producida en los entornos administrativos y burocráticos; y la cultura "empírico-práctica", elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión, construida con procedimientos empíricos y reglas que responden a una lógica particular.

de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC a la educación del territorio nacional, ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de TIC en el sistema educativo y acompañar desde el espacio de la tecnología las líneas nacionales educativas que se implementan desde este ministerio.

Dentro de su primera solapa, "Docentes", encontramos el banco de recursos. Allí, a través de un buscador se puede acceder a los contenidos destinados a docentes del nivel inicial, primario, secundario y superior<sup>4</sup>.

Entre los recursos del portal, además de los contenidos propios desarrollados por Educ.ar, encontramos contenidos elaborados por diferentes programas del Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, están disponibles los cuadernillos orientados a la educación rural; cuadernillos para la educación de adultos; los cuadernillos de la colección Para Seguir Aprendiendo; colección Cuadernos Para el Aula; cuadernillos, afiches y materiales elaborados por el Programa Educación y Memoria; también, en este portal encontramos las secuencias didácticas desarrolladas en el marco del programa Conectar Igualdad, las cuales están diseñadas bajo el formato 1 a 1. Este banco de recursos permite un acceso más eficaz a los diferentes contenidos elaborados desde el Ministerio de Educación, lo que promueve su reconocimiento y apropiación por parte de los docentes.

En paralelo al fortalecimiento y desarrollo de los contenidos del portal Educ.ar, el Estado promovió la creación y difusión del programa Conectar Igualdad<sup>5</sup>. Dicho programa, financiado por partidas presupuestarias del Gobierno, entregó *netbooks* a docentes y alumnos del nivel secundario y a los profesores y estudiantes de los centros de formación docente a lo largo del territorio nacional. Además, el programa desarrolló capacitaciones a lo largo del país y generó una amplia variedad de recursos educativos disponibles en los dispositivos portátiles.

En dicho contexto, el programa Educ.ar elaboró una serie de propuestas didácticas dentro del marco del modelo 1 a 1, orientadas a las diferentes disciplinas del nivel secundario. En cada caso se presentan temas puntuales a partir de su estructuración en cuatro fases: presentación del problema; presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos; favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes; difundir/dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias.

Dichas fases responden a los aportes de la teoría sociocultural y constructivista en la enseñanza de las ciencias sociales. Dicha teoría señala que el aprendizaje es un proceso que responde a diferentes momentos entre los cuales se encuentran la exploración de constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración y, por último, la aplicación de los nuevos conocimientos a problemas o situaciones similares (Benejam, 1997).

Cada una de estas secuencias presenta una introducción al tema abordado, objetivos para los alumnos y propósitos para el docente. Al observarlas en su conjunto encontramos que algunas de ellas están dirigidas al docente y otras a los estudiantes. En cualquiera de los dos

---

<sup>4</sup> A pesar de ser un portal orientado a los diferentes niveles del sistema educativo, los recursos ofrecidos se concentran principalmente en el nivel primario y secundario.

<sup>5</sup> Fue creado en el año 2010 mediante el Decreto Presidencial 459/2010. Allí se destaca la importancia de promover la inclusión digital y favorecer el derecho a la igualdad en un escenario de inclusión social asociado al aumento en la demanda de vacantes en el nivel secundario, siendo mayor en número de inscriptos en el nivel producto de la Asignación Universal por Hijo.

casos observamos que presentan pocas referencias bibliográficas de las cuales retomar aportes teóricos para abordar los contenidos y temáticas que proponen.

## Secuencias didácticas para el periodo 1955-1976: objetivos y presentación introductoria

Para el caso de la historia argentina del periodo 1955-1976, el portal Educ.ar propone las siguientes secuencias didácticas<sup>6</sup>: *El levantamiento del General Valle y los inicios de "Resistencia peronista" (1955-1958)*<sup>7</sup>; *La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959)*<sup>8</sup>; *La noche de los bastones largos*<sup>9</sup>; *Raimundo Ongaro, dirigente sindical y líder de la CGT de los argentinos*<sup>10</sup>; *Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés*<sup>11</sup> y *El Cordobazo*<sup>12</sup>.

Al observar los títulos de cada secuencia se advierte la centralidad que se otorga al movimiento obrero y sindical al momento de plantear propuestas didácticas para el periodo señalado. Este dato no es menor si consideramos que el periodo está signado por los fracasos en lograr estabilidad institucional, la proscripción del peronismo y el desarrollo de una comunidad política desarticulada (Cavarozzi, 2009). En este sentido, la mayoría de estas propuestas corren el eje de análisis de la escala política partidaria (tal como lo presentan los NAP y el diseño curricular de quinto año de la provincia de Buenos Aires) y focalizan su interés en prácticas políticas sindicales y las problemáticas sociales, donde fueron claves la conducta electoral de los trabajadores y la acción de desgaste a largo plazo de los regímenes que excluyeron al peronismo (Cavarozzi, 2009). Este énfasis en la historia social ganó terreno en la disciplina historia desde la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993. A pesar de las diferentes posiciones planteadas por los historiadores consultados y la fragmentación de los campos de interés de la historiografía, fue la historia social la que estructuró la propuesta de los pedagogos contratados por el Ministerio de Educación (De Amézola, 2008).

Al adentrarnos en sus objetivos, encontramos que la violencia es un tema mencionado. En este sentido, proponen que los alumnos:

Reflexionen acerca de las consecuencias de la violencia como instrumento político [...]. Conozcan el régimen de gobierno autoritario y represivo organizado por la autodenominada "revolución argentina" [...]. Conozcan la organización de la CGT de los argentinos y analicen los principios que orientaron su modelo sindical, propuesto como respuesta a la represión por parte del gobierno militar dictatorial de la autodenominada "revolución argentina" [...]. Reflexionen sobre las consecuencias de la violencia y del rol represivo del Estado autoritario.

A partir de estas menciones, podemos identificar que la violencia es introducida en las propuestas como un accionar político aplicada desde los órganos de Gobierno. En los

<sup>6</sup> Todas estas propuestas estaban bajo la responsabilidad disciplinar de María Ernestina Alonso, coordinadas por Enrique Vázquez y eran de la autoría de Liliana Garulli. Alonso y Vázquez poseen amplia trayectoria en la elaboración de proyectos educativos y en la redacción de libros de textos escolares. Por su parte, Garulli posee también una amplia trayectoria en la redacción y coordinación de libros sobre historia argentina.

<sup>7</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14715&referente=docentespo> [consulta 27/07/2018].

<sup>8</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14745&referente=docentes> [consulta 27/07/2018].

<sup>9</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes> [consulta 27/07/2018].

<sup>10</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14764&referente=docentes> [consulta 27/07/2018].

<sup>11</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14703&referente=docentes> [consulta 27/07/2018].

<sup>12</sup> <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14711&referente=docentes> [consulta 27/07/2018].

momentos en que se menciona la violencia ejercida por otros sectores políticos es presentada como una respuesta a esa violencia institucional desplegada por un Gobierno dictatorial. Aquí cabe destacar que la secuencia referida a la toma del frigorífico Lisandro de la Torre no menciona entre sus objetivos la reflexión acerca de la violencia mediante la cual el gobierno de Arturo Frondizi repelió dicha huelga ni tampoco hace alusión a la posición adoptada por el Gobierno. En efecto, dicha secuencia propone identificar los conflictos sociales que marcaron la experiencia del movimiento obrero, comprender los motivos que los llevaron a la huelga y valorar la solidaridad de los vecinos de Mataderos, como muestra de participación política.

Sin adentrarnos aún en las propuestas concretas de las secuencias, los objetivos que presentan ya orientan la mirada tanto de docentes como alumnos al fijar determinados propósitos que direccionan las interpretaciones acerca del periodo. Al respecto, en relación con los vínculos entre consignas, contenidos y aprendizajes en la enseñanza de la historia, Beatriz Aisenberg (2010) señala que es fundamental considerar los objetivos o intenciones que presiden la lectura. En efecto, los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto que se lee. Por lo tanto, la comprensión del mundo histórico desplegado en un texto histórico depende en gran medida de la direccionalidad que le brinde el objetivo de lectura. En el caso particular de las secuencias aquí analizadas, dicha direccionalidad sesga la interpretación de la violencia a las medidas autoritarias y represivas de un Gobierno dictatorial, sin contemplar, por ejemplo, la particularidad del estado de excepción y la aplicación de medidas represivas durante la presidencia de Frondizi (Franco, 2012a). Dicho sesgo debe comprenderse enmarcado en el objetivo político presente en el acto de enseñar contenidos vinculados a la historia reciente, donde la carga valorativa sobre estos contenidos es más evidente aun que en otros periodos históricos, dado que es un pasado abierto y en proceso de elaboración.

Al comenzar las secuencias, otra instancia de presentación del tema abordado en cada una de ellas es la introducción. En cada una se retoma la violencia estatal, la cual es remarcada a partir de diferentes calificativos. En unas encontramos que destacan su magnitud en lo referente al Gobierno de Onganía. Mientras que, en el caso de Frondizi, se menciona que aplicó el estado de sitio, pero no se utilizan calificativos que dimensionen la trascendencia de la represión aplicada. En otras, el accionar de los sectores trabajadores aparece nuevamente como respuesta a las medidas impuestas desde los Gobiernos, como es el caso de la resistencia peronista y el Cordobazo. Allí se mencionan a los sectores populares respondiendo con variadas estrategias con el apoyo de diferentes sectores que se oponen abiertamente a las medidas represivas emanadas desde el Estado nacional.

En los casos de las secuencias orientadas a las personas de Ongaro y Tosco y su actividad sindical, encontramos que ambas poseen la misma introducción. Allí estos actores son presentados como actores sociales de una época en un sentido abstracto. En otras palabras, no refieren a la trascendencia de su influencia en un contexto de emergencia del sindicalismo combativo e independiente (Gordillo, 1996). Así, observamos que tampoco se menciona que fueron figuras centrales en la conformación de una política sindicalista combativa y alternativa al peronismo tradicional durante los años de su proscripción (Brennan, 1992; 1999).

En ambas introducciones se menciona la lucha en el plano político, pero sin señalar mediante qué acciones concretas se materializó dicha lucha. En este sentido, las introducciones mencionan características generales de lo que implica un "actor social", pero no remiten a las particularidades de cada caso.

Sin adentrarnos aún en las propuestas concretas de cada secuencia, podemos, sin embargo, esbozar algunas reflexiones. En primer lugar, al observarlas se destaca que el foco del análisis no está puesto en la dimensión político-institucional del periodo, sino que se llega a él a partir de la mención de los conflictos sociales de la época, el accionar sindical y la respuesta de la comunidad en general a las medidas aplicadas desde los Gobiernos. En este sentido, podemos pensar que arribamos a la dimensión política desde “abajo”. Este apelar a la historia social se instaló en el sistema educativo y la enseñanza de la historia ya desde la reforma de los años noventa y aún permanece (Romero, 2013), volver a la historia social.

En segundo lugar, observamos que las introducciones de las secuencias refuerzan estas ideas con adjetivos calificativos y una carga valorativa al mencionar y dimensionar la violencia estatal durante el ongiato: “Policías armados ingresaron violentamente”, “sangrienta represión”. Mientras que no ocurre lo mismo al mencionar el accionar del Estado ante la toma del frigorífico Lisandro de la Torre: “El gobierno decretó el estado de sitio y ordenó al ejército reprimir la huelga”.

Estas primeras reflexiones nos instan a considerar el rol fundamental que desempeñan las políticas estatales al transmitir una mirada de la historia reciente argentina. En definitiva, los contenidos propuestos, sus objetivos y los textos que introducen las secuencias orientan una determinada mirada del pasado y la violencia en el contexto previo a la instauración de la última dictadura militar.

Aquí podemos destacar que estas secuencias presentan problemáticas, actores y conflictos, cuestiones impensadas por la cultura pedagógica previa a la reforma de 1993. La mención de la conflictividad social de la época nos permite advertir que los autores de las secuencias incorporan en ellas temáticas que actualmente se encuentran en debate en el ámbito académico. Cabe preguntarnos, por ejemplo, acerca del modo en que la violencia es introducida y presentada en ellas. En efecto, podríamos también pensar la inclusión de esta temática no escapa de las actuales representaciones de la memoria acerca del periodo y las cargas negativas otorgadas actualmente a la violencia. Cuestión que, como mencionamos, se trasluce en los calificativos con los cuales se la presenta.

## Secuencias didácticas para el periodo 1955-1976: actividades y recursos

Al adentrarnos en las propuestas de las secuencias encontramos una amplia variedad de actividades y recursos, y vínculos en algunas de ellas. En la fase de apertura de “La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la ‘resistencia peronista’” (1959), se sugiere trabajar primero con la secuencia “la Resistencia peronista”. En algunas de las secuencias encontramos vínculos a programas documentales producidos por Canal Encuentro, programas de divulgación que aparecen, en algunos casos, en la fase de presentación del problema, mientras que, en otros, figura en la fase de presentación y búsqueda de nueva información.

En todas las secuencias encontramos diferentes tipos de fuentes para abordar las temáticas sugeridas, lo que coincide con los cambios en la materialidad en la cultura escolar, en donde se ampliaron las fuentes más allá de los textos escolares (González, 2018). Fundamentalmente, las secuencias proponen trabajar con fuentes primarias a partir de su lectura y análisis que se organizan a partir de cuestionarios. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en la secuencia dedicada a Agustín Tosco se presenta a los estudiantes una

entrevista hecha por el periodista francés François Gèze, en el verano de 1973. Otro ejemplo es la secuencia dedicada a la noche de los bastones largos. En una de las actividades se solicita a los estudiantes leer un fragmento del discurso del general Onganía en la Academia Militar de West Point, en los Estados Unidos, donde planteó algunos de los lineamientos de la llamada "Doctrina de la Seguridad Nacional". Allí, además de proponer el análisis del discurso, se indica que relacionen estas ideas con el accionar de las Fuerzas Armadas durante el conflicto con las universidades, en julio de 1966.

El análisis de las consignas propuestas en las diferentes secuencias permite entrever que la cuestión de la conflictividad social es una temática recurrente. Las fuentes primarias, las entrevistas, las imágenes de época remiten a la vida cotidiana de las personas. Tal como se observa en los extractos, si bien la mayoría adopta como eje la cuestión social y cultural de la época, refieren al contexto político que enmarca el hecho o proceso estudiado, lo que refleja la actual ponderación de la historia social en detrimento de la historia política tradicional.

En cuanto a la formulación de las consignas, podemos detectar permanencias y cambios. En efecto, en todas las secuencias encontramos los tradicionales cuestionarios. Sin embargo, lo que cambia en ellos es lo que se solicita o espera de la resolución de las actividades. Esto se evidencia, por ejemplo, en la secuencia dedicada a la revolución libertadora y la resistencia peronista. La secuencia propone observar un video y responder un cuestionario, además, pide a los estudiantes tomar posición respecto al Gobierno. Sin embargo, esa toma de posición es, en cierto modo, dirigida por las expresiones "esa represión tan severa" por parte del "gobierno ilegal". Ante estos cuestionamientos es posible suponer que los jóvenes brindarán una respuesta vinculada a su actualidad y el debate en circulación en torno al valor otorgado al diálogo y la tolerancia antes de la aplicación de medidas represivas por parte de Gobiernos dictatoriales. En este sentido, la consigna va más allá de la lógica y motivaciones de los actores del pasado y se cruza con las representaciones actuales en torno al uso de la violencia.

La toma de posición por parte de los alumnos también se solicita a partir del análisis y la comparación de posturas disímiles. Tal es el caso de una actividad propuesta en la secuencia dedicada a la noche de los bastones largos: se solicita que analicen la carta enviada por el profesor Warren Ambrose al editor del periódico *The New York Times*, el 30 de julio de 1966, y luego la comparen con el análisis de un fragmento de un artículo de opinión del periodista argentino Mariano Grondona, publicado en la revista *Primera Plana* en agosto de 1966. Luego, el estudiante debe redactar una conclusión en la cual tome posición acerca de los métodos represivos utilizados por el gobierno de Onganía en relación con las universidades nacionales y con los docentes y los estudiantes.

En este caso, el cuestionario que acompaña los textos sirve de base para identificar los argumentos esgrimidos por cada uno de los actores. Sin embargo, a pesar de que esta actividad solicita una toma de posición en torno a los métodos represivos a partir de los argumentos de Ambrose y Grondona, el resto de la secuencia claramente adopta una posición en contra de la represión y sus consecuencias sobre el ámbito educativo. Esto presente en las secuencias es algo que también se ve en las aulas, donde se mantienen los tradicionales cuestionarios, pero orientados a otras competencias (González, 2018).

En diferentes momentos de las secuencias se pide apelar a la actualidad. En efecto, se propone directamente realizar vínculos entre los contenidos trabajados del pasado y el presente de los estudiantes. Por ejemplo, en el cierre de la secuencia anterior se espera que los estudiantes elaboren afiches con reflexiones y mensajes sobre lo que significa para ellos poder ejercer con plena libertad el derecho a estudiar. Otro ejemplo es el cierre de la secuencia

dedicada al abordaje del Cordobazo. Allí se solicita a los alumnos que organicen grupos de trabajo y recorran las fábricas, talleres o establecimientos industriales del barrio con el objetivo de preguntar a los trabajadores si recuerdan algún conflicto o jornada de protesta en la que hubieran participado y los motivos que los llevaron a hacerlo.

En estos casos se apela al presente de los estudiantes, se los insta a involucrarse en actividades que salen del cotidiano del aula y se abren al resto de la comunidad y al contacto con otras personas (tanto dentro de la escuela como por fuera de ella).

En cuanto a la violencia como contenido, mencionado explícitamente, aparece en pocas ocasiones en las secuencias, como en las dedicadas a la revolución libertadora y la resistencia peronista. Allí se propone que los alumnos lean y analicen críticamente los textos de Américo Ghioldi y de Rodolfo Walsh y luego señalen las posiciones asumidas por cada autor ante la violencia y represión ejercida por el "gobierno militar ilegal". Otra secuencia que menciona explícitamente la violencia de la época es "La noche de los bastones largos". Allí se sugiere a los estudiantes que miren el tráiler de *La ley primera*<sup>13</sup>. Entre las consignas que componen el cuestionario propuesto en esta actividad, se señala que "la violencia aparece como un componente habitual y cotidiano en las relaciones sociales de aquella época histórica. ¿Quiénes y cómo la ejercían?". Ambos casos podemos mencionarlos como excepciones, ya que en resto de las secuencias no se vuelve a mencionar la violencia como tal. En efecto, solo se remite a los métodos represivos utilizados por las Fuerzas Armadas sin mayor precisión o definición.

## Conclusiones

A partir del recorrido por la propuesta oficial, presente en la normativa educativa actual y las secuencias didácticas desarrolladas por el portal Educ.ar, podemos esgrimir algunas consideraciones. Por un lado, identificamos que la normativa educativa abordar de modo amplio y difuso el concepto de *violencia política* a lo largo del periodo 1955-1976. Si bien se menciona este contenido, no aparecen actores o procesos vinculados a la aplicación de dicha violencia y, por lo mismo, queda subsumida a la conflictividad social de la época, sin mayores detalles o desarrollos, tanto en la normativa nacional como provincial. En ese sentido, queda a criterio del profesor que lee y traduce esta normativa completar (o no) ese vacío.

Por otro lado, en cuanto a las secuencias didácticas, podemos señalar otra serie de reflexiones. En primer lugar, podemos mencionar la presentación de las actividades a través de sus introducciones y objetivos. A partir de su análisis, podemos inferir que la violencia política es una temática que atraviesa la mayoría de las secuencias, pero no es presentada como una temática central al ponderar la cuestión social por sobre el análisis político. Dicho énfasis en la historia social y cultural condice con las propuestas presentes en los Contenidos Básicos Comunes de los años noventa (De Amézola, 2008). Al mismo tiempo, identificamos en ellas que la violencia se presenta con una carga valorativa negativa cuando es aplicada desde Gobiernos dictatoriales mientras que cuando es ejercida por un Gobierno democrático o desde otros sectores sociales no se utilizan los mismos calificativos. Aquí podemos considerar el peso que ejerce la construcción de la memoria en la cultura pedagógica y las dificultades que implica para la escuela pensar la violencia más allá de su aplicación por parte de los Gobiernos dictatoriales. Es decir, pensar la violencia como acción política de una época

<sup>13</sup> Episodio del ciclo televisivo de carácter histórico *Lo que el tiempo nos dejó*, producido por Sebastián Ortega y emitido por Telefe en el 2010.

que, en diferentes grados y ejercida por diferentes actores, contó con la naturalización o consenso de amplios sectores de la población.

En segundo lugar, las actividades remiten a los conflictos sociales y culturales de la época y la violencia política es retomada como marco para comprenderlos. En la mayoría de los casos, respecto a la forma en que actuaron los Gobiernos, se solicita a los estudiantes tomar posición y sus respuestas son orientadas a una condena de la acción represiva.

En tercer lugar, podríamos pensar nuevamente el vínculo entre memoria, transmisión y el valor actual que se otorga a la democracia. En efecto, las actividades refieren también al presente de los estudiantes y los derechos actuales. En este sentido, podríamos suponer que la propuesta oficial presente en la normativa y las orientaciones pedagógicas guardan una estrecha relación con la reconstrucción del lazo social sobre la base de la condena a la represión y la violencia ejercida por Gobiernos dictatoriales.

Por último, el análisis de la normativa y las secuencias didácticas nos permite esbozar una serie de interrogantes pendientes sobre la enseñanza de contenidos vinculados a la violencia ejercida durante el periodo 1955-1976: ¿Qué posición adoptan los profesores ante lo propuesto en las secuencias? ¿De qué modo las leen e introducen (o no) en sus clases de historia? ¿Qué ocurre con los profesores que validan la violencia ejercida por los Gobiernos del periodo mencionado? Al mismo tiempo, ¿qué hacer frente a un estudiante que no responde según la orientación brindada por la secuencia? En otras palabras, ¿qué posición adoptar ante una respuesta que valida la violencia estatal?

## Referencias

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. En I. Siede (coord.), *Ciencias sociales en la escuela* (pp. 63-98). Aique.
- Alsaldi, W. y Giordano, V. (Eds.). (2014). *América Latina. Tiempos de violencias*. Ariel.
- Amézola de, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, 17, 137-162.
- Amézola de, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal
- Amézola de, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*, 4(8).
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 53-69). Barcelona: Horsori-ICE UB.
- Brennan, J. (1992, abril-junio). El clasismo y los obreros. El contexto fabril del sindicalismo de liberación en la industria automotriz cordobesa. *Desarrollo Económico*, 125.
- Brennan, J. (1999). *Agustín J. Tosco. Por la clase obrera y la liberación nacional*. Colección Los Nombres del Poder. Fondo de Cultura Económica.
- Calveiro, P. (2013). *Política y/o violencia*. Siglo XXI Editores.

- Cavarozzi, M. (2009). *Autoritarismo y democracia (1955-2006)* (3.ª edición). Ariel.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.
- Cosse, I. (2014). *Mafalda: historia social y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar con las nuevas tecnologías*. Santillana.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia. En J. Magalhaes y A. Escolano (eds.), *Os profesores na historia* (pp. 15-27). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En J. Pagès y M. González (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Servei Publicacions UAB.
- Franco, M. (2009). La seguridad nacional como política estatal en la Argentina de los años setenta. *Revista Antiteses*, 2, 1-28.
- Franco, M. (2011). La "depuración" interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70. *A Contracorriente*, 8, 23-54.
- Franco, M. (2012a). Rompecabezas para armar: la seguridad interior como política de Estado en la historia argentina reciente (1958-1976). *Revista Contemporánea: Historia y Problemas del Siglo Veinte*, 3, 77-96.
- Franco, M. (2012b). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. e Iglesias, M. (2011). El estado de excepción en Uruguay y Argentina. Reflexiones teóricas, históricas e historiográficas. *Revista de Historia Comparada*, 5, 91-115.
- Franco, M. e Iglesias, M. (2015). El estado de excepción a escala comparada. Notas a partir de los casos argentino, chileno y uruguayo. *Revista Quinto Sol*, 19, 1-23.
- González, M. (2012, julio-diciembre). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2).
- González, M. (2014) *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Publicaciones UNGS.
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, P. y Billán, Y. (2018). Historia reciente y enseñanza: entre las prescripciones y las prácticas. En Levín, F. (comp.), *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión* (pp. 281-298). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Goodson, I. (1991). "La construcción social del curriculum" Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, (295), 7-37.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa-Curriculo.
- Gordillo, M. (1996). *Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Libros Libres, Flacso Argentina.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Siglo XXI Editores.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman e I. Siede (coords.), *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana* (pp. 157-178). Aique.
- Lvovich, D. (2009). Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983). *Ayer*, (75), 275-299.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Universidad Nacional General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- O'Donell, G. (1982). *1966-1973: El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. gel.
- Pittaluga, R. (2010). El pasado reciente argentino. Interrogaciones en torno a dos problemáticas. En E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (comps.), *Problemas de historia Reciente del Cono Sur* (pp. 23-36). Prometeo.
- Romero, L. (2013). *Volver a la historia*. Aique.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente*. Siglo XXI Editores.
- Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Siglo XXI Editores.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*. Morata.

### **Documentos oficiales consultados**

- Dirección General de Cultura y Educación. (1999) *Contenidos básicos Comunes para el nivel Polimodal*. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Ley de Educación Provincial n.º 13.688*. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Historia, 5.º año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2012). *Historia, 6.º año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (1993). *Ley Federal de Educación 24195*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (2006). *Ley Nacional de Educación 26206*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación. (2012) *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Cultura, Educación y Técnica. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.